

***AD VALOREM***

***Ünnepi tanulmányok  
Vida Mihály 80. születésnapjára***

Szerkesztette:  
*Karsai Krisztina – Gál Andor*

Iurisperitus Kiadó  
Szeged, 2016

A Pólay Elemér Alapítvány Könyvtára

Sorozatszerkesztő:

*Balogh Elemér*

*egyetemi tanár*

- © *Ambrus István, 2016*
- © *Bató Szilvia*
- © *Belovics Ervin, 2016*
- © *Domokos Andrea, 2016*
- © *Fantóly Zsanett, 2016*
- © *Faragó-Mészáros Judit, 2016*
- © *Gácsi Anett Erzsébet, 2016*
- © *Gál Andor, 2016*
- © *Hajdú József, 2016*
- © *Hegedűs István, 2016*
- © *Heka László, 2016*
- © *Herke Csongor, 2016*
- © *Hollán Miklós, 2016*
- © *Juhász Andrea Erika, 2016*
- © *Juhász Zsuzsanna, 2016*
- © *Karsai Krisztina, 2016*
- © *Katona Tibor, 2016*
- © *Kupecki Nóra, 2016*
- © *Lőrincz József, 2016*
- © *Lőrinczy György, 2016*
- © *Madai Sándor, 2016*
- © *Mészáros Ádám, 2016*
- © *Mezei Péter, 2016*
- © *Mezőlaki Erik, 2016*
- © *Molnár Erzsébet, 2016*
- © *Monori Zsuzsanna Éva, 2016*
- © *Nagy Ferenc, 2016*
- © *Ruszoly József, 2016*
- © *Szomora Zsolt, 2016*
- © *Szondi Ildikó, 2016*

Felelős kiadó:

Hajdú József dékán, a Pólay Elemér Alapítvány kuratóriumának elnöke

Készült a Generál Nyomda Kft.-ben

Felelős vezető: Hunya Ágnes

ISSN 1786-352X

ISBN 978-615-5411-39-7

## TARTALOM

<i>Karsai Krisztina: Köszöntés és köszönet</i> .....	7
<i>Ambrus István: A bűncselekményi egység egy sajátos esete: a rendszeres elkövetés</i> ....	9
<i>Bató Szilvia: Büntetést érdemlő cselekmény-e az uzsora?</i> .....	19
<i>Belovics Ervin: A büntetőeljárás időszerűsége</i> .....	35
<i>Domokos Andrea: A sértettek érdekei az új büntetőeljárási kódexben</i> .....	47
<i>Fantoly Zsanett: Törvényes legyen-e a vád, avagy újabb gondolatok a vádelvről – egy törvénytervezet tükrében</i> .....	55
<i>Faragó-Mészáros Judit: Migráció – a védő szemével</i> .....	67
<i>Gácsai Anett Erzsébet: A fegyverek egyenlősége elv összetett vizsgálata a (hatékony) védelemhez való jog és a bizonyítékok értékelése mátrixában</i> .....	75
<i>Gál Andor: A közérdek szerepe a jogos védelem szabályozásában</i> .....	91
<i>Hajdú József: A terheességátvállalás munkajogi és szociális jogi vonatkozásai, különös tekintettel a szülési szabadságra</i> .....	111
<i>Hegedűs István: Elképzelések, elvárások az új Be. rendszes jogorvoslati rendszerével kapcsolatban, és ezek megjelenése az új törvény tervezetének szövegében</i> .....	123
<i>Heka László: A nemzetközi bűncselekmények (International Crime) szabályozása a horvát Btk.-ban, és annak összehasonlítása a magyar, a bosznia-hercegovinai és a szerb szabályozással</i> .....	131
<i>Herke Csongor: A letartóztatás feltételei nemzetközi kitekintésben</i> .....	141
<i>Hollán Miklós: Valótlan állítások jelentősége a hivatali korrupciós bűncselekmények minősítésénél</i> .....	153
<i>Juhász Andrea Erika: „A szenvedés piramisa” – avagy az emberi jogok európai egyezményének 3. cikke által tilalmazott bánásmódok elhatárolása, illetve definiálása</i> .....	167
<i>Juhász Zsuzsanna: A börtönkönyvtárak múltja, jelene és jövője</i> .....	183
<i>Karsai Krisztina: Aki nem tudja csinálni, tanítja? Egy cáfolat, avagy gondolatok a büntetőjogi tárgyak oktatásáról</i> .....	193
<i>Katona Tibor: A magyar büntető anyagi jog kitagadottja: az autonóm pénzmosás. Van-e helye a rendszerben?</i> .....	205
<i>Kupecki Nóra: A letartóztatás során érvényesülő alkotmányos elvek</i> .....	211
<i>Lőrincz József: A honi börtönügy depressziója a két világháború között</i> .....	221
<i>Lőrinczy György: Gondolatok a büntetőeljárási részjogerőről és az abszolút eljárási szabálysértésekről</i> .....	237
<i>Madai Sándor: Az egészségügyi titok és annak egyes büntetőjogi vonatkozásai</i> .....	247
<i>Mészáros Ádám: A bűncselekmények osztályozása</i> .....	259
<i>Mezei Péter: Jogerős döntés a Google Books ügyben: Fair use!</i> .....	273
<i>Mezőlaki Erik: Gondolat-szösszeneteim a másodfokú bíróság általi bizonyítás egyes kérdéseiről</i> .....	283
<i>Molnár Erzsébet: Az üzleti titok és a know-how büntetőjogi védelméről</i> .....	293
<i>Monori Zsuzsanna Éva: A zaklatás bűncselekményének jogalkalmazási dilemmái – kérdések és válaszok a zaklatásról az empirikus kutatások tükrében</i> .....	305
<i>Nagy Ferenc: A bűnösségi tan büntetőjog-dogmatikai főbb fejlődési irányairól</i> .....	323
<i>Ruszóly József: Osztórvszky József Szeged ítélőtáblai székhelyiségéért (1889). Egy karikatúra tanúsága</i> .....	341

<i>Szomora Zsolt: A tizenkét éven aluli sérelmére elkövetett szexuális erőszak újabb minősítési kérdései, avagy a bírói gyakorlat menthetetlennek látszó vergődése a kétszeres értékelés és más alapelvek hálójában .....</i>	347
<i>Szondi Ildikó: A rendszerváltás következményei és a roma családok helyzete a mai Magyarországon .....</i>	361

# AKI NEM TUDJA CSINÁLNI, TANÍTJA? EGY CÁFOLAT, AVAGY GONDOLATOK A BÜNTETŐJOGI TÁRGYAK OKTATÁSÁRÓL

*Karsai Krisztina*  
*egyetemi tanár*

*Szegedi Tudományegyetem*

## I. Köszöntés

A címben szereplő és igen sokat idézett ál-igazság<sup>1</sup> korrekcióra, mi több, cáfolatra szorul – különösen a jubilánsunkat érintően. Vida Mihály az elmúlt 33 évben megszámlálhatatlanul sok joghallgató számára tette érthetővé a büntetőjog „igen különös részeit”, mindezt úgy, hogy vezető beosztású ügyészként „csinálta” is a tanítása tárgyát, azaz a büntetőjog mindennapjaiban maga is aktív alakítója és szereplője volt az igazságszolgáltatási tevékenységnek.

Minden valamirevaló egyetemi tanszék általában véve is törekedik arra, hogy gyakorló jogászokkal együtt tanítsa az eljövendő jogászok nemzedékét, megkerülhetetlen és evidens szakmai érvek sorakoznak a kooperáció mellett, úgy vélem ezek számbavétele ehelyütt szükségtelen. A címbeli tétel cáfolata enélkül is megalapozott, bíró, ügyész, ügyvéd, rendőr kollégáink esetében inkább az igaz tehát, hogy „aki tanítja, az csinálni is tudja”. E tétellel van összefüggésben témaválasztásom, mivel az ünnepelt köszöntésére írt munkám tárgyául éppen a jog tanítását, illetve a bűnügyi, büntetőjogi tárgyak oktatását tettem, ezzel szeretnék tisztelegni a jubiláns több évtizedes oktatói tevékenysége előtt is.

## II. A jog oktatása

A magyar jogászképzés társadalmi rendszeralkotó szerepét, belső struktúráit, magával hozott örökségeit, nemzetközi pozicionálását és az állandó megújulási diskurzusokat számos hazai szerző feldolgozta már rövidebb-hosszabb munkákban: tudományos szakcikkek, monográfiák és szakpolitikai művek születtek e témára fókuszálva.<sup>2</sup> Rajtuk kívül

---

<sup>1</sup> „Aki nem tudja csinálni, tanítja. És aki tanítani sem tudja, abból lesz a tornatanár.” Woody Allen (Annie Hall, 1977).

<sup>2</sup> Különösen JAKAB ANDRÁS: *A magyar jogi oktatás megújításához szükséges lépések – Reformjavaslat összehasonlító áttekintésre alapozva*. in: SZABADFALVI JÓZSEF (szerk.) *A debreceni jogászképzés kezdetének centenáriuma*. Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, 2015. 49-82. p.; POKOL BÉLA: *A jogi oktatás mint a jogrendszer része*. Jogelméleti Szemle 2001/1; NAGY ZSOLT: *A jogi oktatás fejlődése és aktuális kérdései*. Pólay Elemér Alapítvány, Szeged, 2007.; MEZEY BARNA: *Jogi felsőoktatás a politika sodrában: A jogászképzés huszonöt esztendeje*. in: PATYI ANDRÁS – LAPSÁNSZKY ANDRÁS (szerk.) *Rendszerváltás, demokrácia és államreform az elmúlt 25 évben: Ünnepi kötet Verebélyi Imre 70. születésnapja tiszteletére*. Wolters Kluwer, Budapest, 2014. 395-408. p.; NAVRATIL SZONJA: *Új megközelítésben a jogászképzésről*. in: FLECK ZOLTÁN – KRÉMER FERENC – NAVRATIL SZONJA – USZKIEWICZ ÉRIK – MAJTÉNYI BALÁZS – PAP ANDRÁS LÁSZLÓ (szerk.): *Technika vagy érték a jogállam? A jogállami értékek átadása és az előítéletek csökkentése a jogászok*

persze minden érintettnek is van kialakult véleménye a jogászképzésről, akkor is, ha azzal se tudományos nézőpontból, se szakmapolitikai szempontból mélyebben nem foglalkozott, különösen igaz ez magukra a jogászok képzéséért felelős egyetemi oktatókra. Így vagyok ezzel tehát én is. Jelen írásomat nemcsak az érintettség legitimálja azonban, hanem az az állandó késztetés is, hogy jobbitsunk a jogászképzésen; választott hivatásunkat („a jogot tanítóké” és „a jog tudósaiát”) igyekezzünk a lehető leghatékonyabban és legeredményesebben végezni. Számomra különösen fontos, hogy a büntetőjogi tárgyak oktatásában engedjük el végre a „minek változtatni, már 40 éve így tanítunk” és „az eddig is működött” (tényleg?) típusú érvelést és legalább tegyük fel magunknak a kérdést: valóban a legjobb tudásunk szerint oktatunk? Valóban a legjobb módszereket alkalmazzuk-e? Formáljuk-e valóban hallgatóink gondolkodásmódját és szemléletét? S ha igen, vajon jó „fazonra” formáljuk-e?

Ebben a munkában nem célom az, hogy a jogi oktatásra vonatkozó hazai szakirodalmat a teljesség igényével áttekintsem,<sup>3</sup> ehelyett, ahol szükséges, a nem vitatott általános tételek összefoglalása mellett inkább olyan tényezők említésével és a jogászképzésről folyó diskurzusba beemelésével foglalkozok, amelyek alig vagy egyáltalán nem jelennek meg sem a szakirodalmi (esetleg szakpolitikai) művekben, sem pedig a szinte állandósult, reformokról (vagy azok utáni vágyról) szóló szakmai közbeszédben.

### *II.1. Nem pedagógus a jogászprofesszor. Ez meg is látszik.*

Elsőként a jogászképzés azon hagyományosan alig kritizált jellemzőjével foglalkoznék, ami a jogot oktatók pedagógiai nem-képzettségének tolerálásában és fenntartásában ölt testet, és ami az egyéni (vagy rendszerszintű) képzési kudarcok ezzel való esetleges összefüggésének kutatásával adós marad. Meg kell állapítani, hogy e hiány érzékelhető a magyar szerzők műveiben; a pedagógiai előképzettség vagy „továbbképzettség” követelménye nem jelenik meg sem a tudományos, sem a szakmapolitikai diskurzusban, mivel elsősorban annak hangsúlyozása kap szerepet, hogy a jogot oktatónak magának is jogásznak kell lennie ahhoz, hogy képes legyen a szakmai ismeretek átadásán túlmenően a jogász hivatáshoz szükséges szocializációs folyamatokat irányítani, és hogy a jogász gondolkodásmódot kialakítsa és megerősítse. Az azonban, hogy miként lehet ezt megtenni, rejtve marad a nagyszámú közleményben, mivel a jogtanítás didaktikája és pedagógiája kívül esik a vizsgálódási fókuszokon. Nem véletlenül, hiszen a szerzők maguk is jogászok és vélhetően még csak részben sem pedagógusok.

Persze a jogász professzió nem magányos e problémát érintően, a gazdaságtudományi, egészségügyi, mérnöki (stb.) képzéseken éppúgy az adott hivatásrend tagjai közül rekrutálódik az egyetemi oktatói réteg, akik szintén – tipikusan – híján vannak a pedagógiai képzettségnek.

---

és rendőrtisztek képzésében. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2012. 113-121. p.; RIXER ÁDÁM: *A jogászképzésről és a jogász létről*. in: GERENCSÉR BALÁZS – TAKÁCS PÉTER (szerk.): *Ratio legis, ratio iuris: liber amicorum: studia A. Tamás septuagenario dedicata: ünnepi tanulmányok Tamás András tiszteletére 70. születésnapja alkalmából*. 600. p. Szent István Társulat, Budapest, 2011. 106-122. p.; SZABÓ BÉLA: *Jogászság és jogászképzés*. in: SZABÓ MIKLÓS (szerk.) *Bevezetés a jog- és államtudományokba*. Bíbor Kiadó, Miskolc, 2012. 35-62. p.; SZALAI GYULA – KOCIS MIKLÓS: *A jogászképzésről a hazai és nemzetközi összehasonlítás tükrében*. Európai Jog 2012/2. 1-14. p.; RIXER ÁDÁM: *Jogászok a közigazgatásban*. De Iurisprudentia et Iure Publico 2007/3., 1-15. p.; NAGY ZSOLT – TÓTH ZOLTÁN: *A jogi oktatás helyzete (Felmérés a jogi oktatást befolyásoló tényezőkről)* Jogelméleti Szemle 2002/4.; illetve lásd még a Jogtörténeti Szemle különszámát a jogászképzésről 2005-ben. JAKAB ANDRÁS: *A magyar jogi oktatás megújításához szükséges lépések – Reformjavaslat összehasonlító áttekintésre alapozva*. Magyar Jog 2010/4. 204-223. p.

<sup>3</sup> Azt megtette már Nagy Zsolt...

Nem tekintem érvnek azt, amikor zsigeri hivatkozás hangzik el arra, hogy nincs is szükség pedagógiai képzettségre, hiszen a joghallgatónak képesnek kell lenni arra, hogy akár a tanításra alkalmatlan tanáraiktól is *valahogy* megszerezzék a tudást; vagy arra, hogy „ez mindig is így volt”, esetleg arra, hogy „nekünk se tanították meg, csak elmondták.”

Különösen ellentmondásos ez, ha felidézzük megintcsak azokat az állandó paneleket, amelyek a végzett jogászokkal kapcsolatosan vagy épp általuk megfogalmazva elhangoznak, már-már közhelyszerűen: „az egyetemen semmit nem tanítottak”; „az egyetem nem készít fel a munkára”; „legfeljebb 1-2 olyan oktató volt, akitől tanulni is lehetett valamit”. Ahogy ezt Nagy Zsolt kutatásában is leírta: az átlagos joghallgató nem tud megnevezni pozitívumot a képzésével kapcsolatosan.<sup>4</sup> Ami ijesztő és elgondolkodtató, csak éppen rendszerszinten nem ösztönöz megoldásra. Hiszen „annyian elvégezték már a jogot” és „milyen sikeresek is lettek sokan”... A pedagógiai képzettség, a módszertani tudás szükségességét nehezen lehet megkérdőjelezni a felsőoktatásban. E tétel alátámasztására nincsenek vizsgálatok vagy mérések, igazságát mégis azért vagyunk hajlandók elfogadni, mert itt is tanításról van szó, és e tevékenység tanítókat feltételez. A tanári lét öt különböző fokozatát különbözteti meg Dreyfus és Dreyfus 1986-os heurisztikus elmélete alapján Szekeres,<sup>5</sup> ezek az újonc, középhaladó, kompetens, jártas és a szakértő tanár kategóriái. A felsőoktatási közegben is értelmezhető a kategorizálás, ehelyütt azonban elengedőnek és szükségesnek tartom a szakértő tanár attribútumainak áttekintését, mivel – álláspontom szerint – a vezető oktatók (docensek és professzorok) tanári kvalitásainak e mintázatba kellene illeszkednie. A szakértő tanároknak „már nem kell tudatosan választani a tekintetben, hogy mire fókuszálják figyelmüket. A cselekedethez nem szükséges számukra a megerőltetés, gördülékenyen zajlik a tevékenységük, a viselkedésük nem irracionális. A tudásuk cselekvésbe ágyazott tudást jelent (...). A szakértői szint tehát akadály nélküli, esetleges anomáliák fellépésekor, atipikus észlelése esetén tudatos, analitikus folyamatok alkalmazására kerül sor. A szaktudás rototipikus elemeit a tanítási szakértelmet érintő irodalomban a következő pontokban lehet feltérképezni: jobb tudáshasználat, a pedagógiai tartalom széles körű ismerete a tárgyi tudás mélyebb reprezentációja segítségével. A szaktudás szintjén lévők jobb problémamegoldási stratégiával, a célok magasabb szintű adaptációjával és megváltoztatásával, valamint kiemelkedő improvizációs készséggel rendelkeznek. Munkájuk során céljaik magasabb szintűek, döntéshozataluk szintje megfelelőbb, a tanteremben jobb hangulatot képesek teremteni, észlve a hallgatóktól érkező jelzéseket, amelyeket képesek meg is érteni. Így tehát a kontextus iránti érzékenységük szintje kiemelkedő, alkalmasabbak jobban figyelni a tanulási folyamat fázisaira, és visszajelezni a hallgatók számára. A visszajelzés tartalmazza egyúttal azt is, hogy magas szintű gyakorisággal ellenőrzik a felvetéseket, valamint a hallgatók iránt magasabb szintű tisztelettel, a tanítás iránt pedig mély elkötelezettséggel rendelkeznek. (...) Az igazi tanár, a szakértő pedagógus tudását hosszú tanulási folyamat során megszerezve gazdag koherens és jól szervezett sémarendszert épít ki, amely segíti a reflexiót is. A tanári reflexió idővel egyre komplexebbé válik, mert a tapasztalatok halmozódásával gazdag, rugalmas és könnyen alkalmazható sémarendszer jön létre. (...) A jó tanár folyamatosan kutatja saját tevékenységét, az oktatásban betöltött szerepét, vizsgálja saját kompetenciáját, tanári munkája implicit, tudástartalmú kon-

<sup>4</sup> NAGY ZSOLT: *Vélemények a jogi oktatásról*. Jogelméleti Szemle 2002/1.

<sup>5</sup> SZEKERES DIÁNA: *A Mind Map módszer alkalmazásának gyakorlata és tendenciái a jogi tárgyak oktatása kapcsán – a jog és a pedagógia kapcsolódási pontjai*. in: SOLT KATALIN (szerk.) *Alkalmazott tudományok I.* fóruma: konferenciakötet. Budapesti Gazdasági Főiskola, 2014. 895. p.

textusba kerül és hozzáférhetővé, azaz explicitté is válik<sup>6</sup> (...) Nem egyszerű jól tanítani. Az ismeretátadásnál jól is kell tudni magyarázni. Tudni kell kezelni a hallgatók közti különbségeket, fel kell ismerni az attitűdöket és a társadalmi eltérést, amely azokat életre hívja. Nagyon fontos a jó motiválóképesség, a biztonság, az oldott légkör, valamint az, hogy a tanár ne hangsúlyozza, ne éljen vissza hierarchikus helyzetével, fölényével, tekintélye a tudása és a személyisége miatt alakuljon ki. Aktiváljon és motiváljon a feladatokkal, és képes legyen gördülékenyen levezetni az előadást és a gyakorlatot. A bizalomteli légkör elfogadással, empátiával érhető el.”<sup>7</sup>

Ha tükröt tartanának elénk, ha önértékelést kellene tartanunk saját oktatói minőségünk körül, vajon kiérdemelhetnénk a szakértő tanári kategóriát? Vajon igaz-e az, hogy folyamatos önreflexió tárgya a saját oktatásunk? Igaz-e az, hogy az egyetemen nem élünk vissza a hierarchikus helyzetből adódó fölényből? Igen, a legtöbben nem tesznek ilyet. De vajon igaz-e ez mindannyiunkra?

Álláspontom szerint érdemes amellett érvelni, hogy a felsőoktatásban, így a jogász-képzésben is szükség van pedagógiai képzettségre. Konkrét megoldásként többféle alternatíva kínálkozik, és nem elsősorban a diplomás tanárképzés kínálja ezeket, hanem olyan, a felnőttképzés körébe tartozó 1-2 féléves továbbképzések, amelyek az oktatási módszertanra, illetve a tanulási-tanítási folyamat pszichológiai tényezőire koncentrálnak (például felsőoktatási tutor). Vagy éppen az is célravezető megoldás lehet, amire nézve a Szegedi Tudományegyetemen már vannak kezdeményezések, hogy az egyetem – jogi kartól független – tanárképző kompetenciáit és kapacitásait belső képzések keretében a jogász; közgazdász, orvos, mérnök-oktatók igénybe vehetik.

## *II.2. Gyakorlatias képzésre van szükség. A nem csillapodó „ál-vita”.*

Egyetértek Pokol Bélával, aki egyértelműen megfogalmazza, hogy „az egyetemi jogászképzés az egyetlen hely a jog működésének rendszerében, ahol egészben át lehet adni a kialakult jogági dogmatikák kategóriáit és az ezek közötti összefüggéseket a jövőendő jogászok számára, és ehhez képest másodlagos kérdés, hogy ezen túl a gyakorlati jogászai készségek szűkölését milyen mélységben kell az egyetemi képzésbe integrálni, vagy ezzel szemben ezek nagy részét már az egyetem utáni gyakorlati képzésnek engedjük át, és az ügyvédek, ügyészek, bírák szervezetei által megszervezve valósítjuk meg.”<sup>8</sup> A számos egybehangzó, hasonló – megalapozott – vélemény ellenére a jogi felsőoktatásról való közbeszédben állandóan jelen van az oktatás azon ál-problémája is, miszerint a képzésnek inkább gyakorlatias(abb)nak kellene lennie. Ilyenkor ráadásul még az is megfogalmazásra kerül, hogy mennyi mindent újra(?) kell tanulni a gyakorlatban és hogy semmit sem lehet használni a tudásból, tehát akkor a „gyakorlati dolgokat” nem tanították meg. Ebbe az érvelési mintába illeszkedik az oly sokszor csaldótt felhanggal megfogalmazott értékelés: „többet tanultam a végzés utáni két hónapban az irodában/ügyészségen/bíróságon, mint előtte öt év alatt az egyetemen.”

Ezt tehát kritikaként szokás megfogalmazni, pedig tulajdonképpen csak az elismerést kellene kihallani-kiolvasni ebből. Hiszen bizonyosnak tekinthető, hogy egy hasonló korú és képességű, de jogot nem végzett személy a két hónap után nemhogy nem tanult volna semmit, de még a megértés útjának is csak első centimétereit taposná (ha egyáltalán). Az

<sup>6</sup> Az eredeti műben szereplő forrás: SZABÓ L. T.: *A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és visszája*. Pedagógusképzés, 200/1–2: 133–140.

<sup>7</sup> SZEKERES 2014, 900. p.

<sup>8</sup> POKOL 2001



egyetem épp arra készít fel, az egymással is összefüggő elméleti struktúrák megtanításával, hogy képesek legyünk akár két hónap alatt adaptálódni a munkahely adott és konkrét jogi feladataihoz. Varga Zs. András is megfogalmazza, hogy a frissen végzett jogászokkal való találkozásai során olyat sosem tapasztalt, hogy valakinek a gyakorlati ismeret hiánya okozott volna komoly gondot. Az elméleti-dogmatikai hiányosságok miatt viszont előállhatnak kritikus helyzetek.<sup>9</sup>

Mindezek ellenére sokszor le szokták vonni a sommás következtetést, hogy az egyetemen „gyakorlati dolgokat” kell tanítani, azaz a képzést gyakorlatiassá kell tenni. Az persze hamar elfelejtődik, hogy a jogászképzés valójában nyolc évig tart, a hiányolt „gyakorlati dolgokat” éppen a kötelező joggyakorlat ideje alatt kell elsajátítani.

Mindenesetre egy másik fontos tényezőre hívnám fel a figyelmet, ami lényegében problémává teheti ezt az egész kérdéskört, amennyiben e tényezőre fókuszálva hajtjuk végre a kurrikulum és a módszertan megújítását. Úgy vélem ugyanis, hogy a legtöbb tárgy és tudásegység vonatkozásában éppen az nem kerül kellően kibontásra, hogy mi a köze a (gyakorló) jogászi léthez, mi a köze az alkalmazott jogtudományhoz és egyáltalán miért van szükség az elsajátítására a jogi tanulmányok során. Ahogy Jakab András hangsúlyozza, fontos lenne, hogy minden egyes tantárgynál rákérdezzünk, ez vajon mennyiben szolgálja a jogászképzés célját. Érdemes lenne a „mindenről egy kicsit [kultúrember], és egyvalamiről mindent [szakember]”<sup>10</sup> kompromisszumos koncepcióját elfogadni. Egyetérthetünk Jakabbal, amikor kimondja, hogy a „minden jogi tudás hasznos” semmitmondó közhelyén túl át kellene gondolni minden oktatónak, hogy mi is a saját tantárgyának a célja.<sup>11</sup>

### *II.3. Hagyományos kurrikulum, hagyományos tudás. Amin kívül esnek az egyre bonyolódó világ egyre komplexebb problémái.*

Sok tantárgy legitimációját a hagyományokból, az oktatói hozzáértésből és kínálatból és persze a sokszor szidott, de legalább annyiszor félreértett, a jogszabályban meghatározott ún. képzési és kimeneti követelményekből vezetik le, de annak valódi kimunkálására, hogy miképpen lesz hasznára a majdani jogásznak az adott tudásanyag, nem sokan vállalkoznak. Mindez összefüggésben van a felsőoktatás azon általános jellemzőjével, hogy kevésbé foglalkozik a „kimenettel”, azaz azzal, hogy mi is lesz a képzési folyamat eredménye; a képzések, így a jogászképzés is sokkal inkább a bemenetre, illetve a képzés tartalmára, szerkezetére, szakaszaira fókuszál. Más szóval, arra figyel a legkevésbé, hogy mit fog tudni és mire lesz képes a végzett jogász, hanem csak arra, hogy „mit kellene neki megtanulni”, s milyen kurzusokat kell hallgatnia, ne-adj-isten „kinek a tantárgyát” kell felvennie.

A felsőoktatásban generálisan jelen levő statikus és oktató/tárgyközpontú alapállást meg kell változtatni. Ennek módja az, hogy a felsőoktatást új pályára kell állítani, a paradigma-váltás lényege pedig a diákközpontú, még pontosabban a tanulási eredmény<sup>12</sup> alapú oktatásra való áttérés.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> VARGA ZS. ANDRÁS: *Jogászképzés pedagógiai dilemmák*. in: FAZEKAS MARIANNA (szerk.) *Gazdaság és közgazgatás: Tanulmányok Ficzer Lajos tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2015. 229. p.

<sup>10</sup> Jakab András Vladimír Balast idézve e tézisével Karel Capek cseh regényíró mondatára utal: „Minden embernek tudnia kell valamit mindenről, valamiről pedig mindent.” JAKAB 2015, 51. p.

<sup>11</sup> JAKAB 2015, 72. p.

<sup>12</sup> A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt fogalmazzák meg, hogy a hallgatóknak mit kell elérniük, és hogyan kell bebizonyítaniuk azt, hogy az adott tudástartalmakat valóban birtokolják. A tanulási eredmények állítások formájában fogalmazódnak meg, ezen állítások pedig arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell

A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt fogalmazzák meg, hogy a hallgatóknak mit kell elérniük, és hogyan kell bebizonyítaniuk azt, hogy az adott tudástartalmat valóban birtokolják. A tanulási eredmények állítások formájában fogalmazódnak meg, ezen állítások pedig arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni a gyakorlatban bemutatniuk egy sikeres tanulási folyamat teljesítése után. A tanulási eredmények kategóriái a következők: tudás, képesség, attitűd, felelősségvállalás és autonómia. „Mivel a hallgató a felsőoktatás központi szereplője, az ő eredményessége biztosítja az oktatói munka mérhetőségét. Az oktatói tudásátadásnak szemléletváltó módszerekkel kell társulnia ahhoz, hogy a tudás hatékonyan átadható legyen, képessé váljon beépülni, és később alkalmazni lehessen. (...) Ezért komplex kompetenciarendszert kell kifejleszteni, a hallgatót segíteni kell a felelősségvállalás, a kezdeményezés, a kommunikáció, az együttműködés és a meggyőzés képességének kialakításában. Segíteni kell továbbá abban, hogy kezdeményezőképes, rugalmas, önbizalommal teli, jól kommunikáló, magas szintű kompetenciákkal rendelkező munkavállalóvá váljon, és kompetenciáit adekvátan tudja alkalmazni.”<sup>14</sup> A tanulási eredmény alapú oktatás ideája angolszász kultúrkörben született, miután az amerikai behaviorizmus megtermékenyítette az oktatáspolitikákat a tanulás eredményeinek mérhetősége talaján.<sup>15</sup> Ez aztán begyűrűzött a modern európai társadalmakba, és a felsőoktatásban való megjelenése döntően az ún. bolognai nyilatkozathoz kötődik az európai felsőoktatási térségről, amit 1999-ben fogadtak el az európai országok oktatásért felelős miniszterei.

A jogászképzés tanulási eredmény-alapú átalakítása egyébként már napirenden van, és a jogi karok vezetői jelentős számú szakmai egyeztetést folytattak le az új, tanulási eredmény-alapú képzési és kimeneti követelmények összeállításakor. Gyors változás azonban nem várható. Méghozzá azért nem, mert a paradigma-váltást a jelenleg általában alkalmazott módszertani keret, illetve a képzés funkcióiról vallott hagyományos felfogások továbbélése jelentősen torzítani fogja. Csak akkor lesz elmozdulás, ha a résztvevők, így a jogot tanítók hajlandóak maguk is elfogadni az új paradigmát és hajlandóak lesznek ennek érdekében lépéseket tenni: azaz a változást magát saját energia és idő befektetésével közvetlenül előidézni.<sup>16</sup>

---

tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni a gyakorlatban bemutatniuk egy sikeres tanulási folyamat teljesítése után. A tanulási eredmények kategóriái a következők: tudás, képesség, attitűd, felelősségvállalás és autonómia. „Mivel a hallgató a felsőoktatás központi szereplője, az ő eredményessége biztosítja az oktatói munka mérhetőségét. Az oktatói tudásátadásnak szemléletváltó módszerekkel kell társulnia ahhoz, hogy a tudás hatékonyan átadható legyen, képessé váljon beépülni, és később alkalmazni lehessen. (...) Ezért komplex kompetenciarendszert kell kifejleszteni, a hallgatót segíteni kell a felelősségvállalás, a kezdeményezés, a kommunikáció, az együttműködés és a meggyőzés képességének kialakításában. Segíteni kell továbbá abban, hogy kezdeményezőképes, rugalmas, önbizalommal teli, jól kommunikáló, magas szintű kompetenciákkal rendelkező munkavállalóvá váljon, és kompetenciáit adekvátan tudja alkalmazni.” Lásd SZEKERES 2014, 908. p.; A tanulási eredmény alapú oktatás ideája angolszász kultúrkörben született, miután az amerikai behaviorizmus megtermékenyítette az oktatáspolitikákat a tanulás eredményeinek mérhetősége talaján. (Vö. DERÉNYI ANDRÁS: *A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. Hungarológiai Évkönyv*. Dialóg Campus, 2011. 73-74. p.). Ez aztán begyűrűzött a modern európai társadalmakba, és a felsőoktatásban való megjelenése döntően az ún. bolognai nyilatkozathoz kötődik az európai felsőoktatási térségről, amit 1999-ben fogadtak el az európai országok oktatásért felelős miniszterei. Az ezirányú (tanulási eredményekkel kapcsolatos) brit tapasztalatokról már 2005-ben tudósít BELL, JOHN: *A jogászképzés és Bologna brit nézőpontból*. Jogtörténeti Szemle 2005/Különszám. 61-67. p.

<sup>13</sup> A hazai szakirodalomból például: DERÉNYI 2011

<sup>14</sup> Lásd SZEKERES 2014, 908. p.

<sup>15</sup> Vö. DERÉNYI 2011, 73-74. p.

<sup>16</sup> A jogi kurrikulum tanulási eredmény alapú leírása például egy amerikai jogi iskolában: LAMPARELLO, ADAM – MACLEAN E., CHARLES: *Creating the New Law School by Fully Integrating Experiential Education Across the Entire Curriculum*. SSRN, 2016. január 8. (ssrn = 2712762).

### III. A büntetőjogi tárgyak oktatása és annak reformja

A jogrend büntetőjogi alrendszere a büntető igazságszolgáltatás elvi (elméleti és jogpolitikai) megalapozásához és annak reális folyamatahoz adja meg a szükséges formai kereteket és jelöli ki az érintett individuumok és az állam cselekvésének határait. Ez az alrendszer tartalmazza az anyagi jogot, az eljárási jogot és a büntetés-végrehajtás jogát, de elválaszthatatlanul kötődik a szabálysértési joghoz, és jelentős mértékben az alkotmányjoghoz és a nemzetközi-európai joghoz. Az anyagi büntetőjogban alkalmazott blankettáris jogalkotás, illetve elvi szinten az ultima ratio érvényesülése pedig minden más jogi alrendszerbe átjárót nyit. Ez a komplexitás hasonlóképpen komplex látásmódot igényel, s ekképpen a jogászképzés során is a jogrendszer büntetőjogi pilléreinek oktatását integrált megközelítésben, más jogági kapcsolódásokkal együtt – és lehetőség szerint a büntető igazságszolgáltatás egészében gondolkodva – kell megvalósítani. A büntetőjogi felelősség megértése nem megy a más jogági felelősségi formáktól való elkülönítés (de egyben az azokra történő reflexió) nélkül, és a különös részi tanulmányokat nem lehet elválasztani a mögöttes más jogági ismeretektől.

A büntetőjogi tudásanyagra is érvényes, amit Navratil Szonja megfogalmazott, miszerint „az elkötelezett, felelősségteljes jogászok képzése leginkább az integrált oktatási rendszerben, mint a jelenlegi gyűjteményes szisztémában<sup>17</sup> képzelhető el. A hagyományokon alapuló, elhatárolt, tantárgyi felosztás helyett javasoljuk, hogy legyen átjárhatóbb a tantárgyak rendszere, az egyes tantárgyak anyaga pedig egyszerre tartalmazza egy kérdéskör elméleti, gyakorlati és dogmatikai megközelítését.”<sup>18</sup>

A büntetőjog oktatása<sup>19</sup> Magyarországon és a kontinentális jogrendszerű országok – hagyományos felfogásban működő – jogi karain elsősorban frontális előadásokkal és jó esetben az előadást követő esetmegoldó szemináriumokkal történik. A frontális előadásokon a hallgatók passzív befogadók (magyarul is „hallgatók”), sokan jegyzetelnek, esetleg a kiadott tankönyvet hasonlítják össze az előadáson elhangzottakkal; a jogesetmegoldó szemináriumokon alkalmanként 3-4 jogesetet vesznek át a tanárral. Ez utóbbi foglalkozások akkor hatékonyak, ha a hallgatók emlékeznek az előadáson elhangzottakra és/vagy komolyan készülnek az órára. E két tényező nem tipikus a magyar jogi felsőoktatásban. Így azonban a büntetőjogi tudásátadás meglehetősen nehézkes, sokszor kifejezetten nem eredményes, amit nem csak és nem elsősorban a gyenge vizsgateljesítmények miatt ítélek el, hanem a tananyagra ráépülő következő féléves tudásanyag elsajátítását gátló mivolta miatt. A felsőbbéves, és így a büntetőjogi tanulmányaikban már előrehaladott joghallgatók tudásszintje általában nem mutatja az elvárt mértéket, mert már az első

<sup>17</sup> Saját megjegyzés: A gyűjteményes, illetve az integrált tanterv Basil Bernstein tantervi kódelméletének egyik eleme. Bernstein a tudásanyagot közvetítő rendszerek között megkülönbözteti a tantervet, a pedagógiát és az értékelést, a tudásanyag kódjainak pedig azokat az elveket tekinti, amelyek az említett közvetítő-rendszereket meghatározzák és különösen a tudás osztályozását befolyásolják. A különböző diszciplínák egymáshoz való viszonya zárt, ha ezek egymástól elszigeteltek, és nyílt, ha a tudásanyag egymáshoz kapcsolódik. Ha a tartalmak világosan elkülönülnek egymástól, akkor a tanterv gyűjteményes, ha pedig a tárgyak egymással nyílt kapcsolatban állnak, akkor a tanterv integrált. Vö. BERNSTEIN, BASIL: *Class, Codes and Control. On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. 1977. Idézi NAGY 2007, 120-122. p.; magyarul közölve: BERNSTEIN, BASIL: *Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing)*. in: MELEG CSILLA (szerk.): *Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény*. Pécs, 1996.

<sup>18</sup> NAVRATIL 2012, 122. p.

<sup>19</sup> A Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán a tíz féléves jogászképzésben a büntetőjogot a harmadik félévben kezdik el oktatni és ezt követően minden félévben (további összesen hét félévben) van legalább kettő-kettő büntetőjogi tárgy.

félévben elmulasztották elsajátítani az alapokat. Vagyis elmulasztottuk jól megtanítani nekik az alapokat.

A hagyományos szemlélettel tehát meggyőződésem szerint szakítani kell, és még az olyan „tradicionális” tárgyak esetében innovatív módszereket kell bevezetni, mint a büntetőjog. A büntetőjog speciális, étellel és az emberi tényezővel „teli” tereuma olyan, szinte kimeríthetetlen forrás, amiből az innovatív módszerek tartalommal való megtöltése folyamatosan táplálkozhat, a modern tananyaggá transzformálás során nem jelentkezik veszteség a közvetítendő tudás mennyiségét és minőségét illetően. A jogi oktatás „leíró és monolitikus „tényközlései” helyébe célként ok-kutató, az állításokat legalább részben kérdésekre cserélő oktatás bevezetése kerüljön.<sup>20</sup>

A büntetőjogi tárgyak oktatásának reformját érintően két csapásirányról ejtenék szót. Az egyik a szegedi jogi karon bevezetett és sikeresnek mondható modulképzés és annak módszertanával kapcsolatos; a másik pedig az általános és alsóbb évfolyamos képzésben megvalósuló büntetőjogi oktatást érintik.

A Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán 2011 tavaszi félévében az első csoport megkezdte tanulmányait az ún. bűnügyi tudományok szakmodulban. A modul tantárgyainak kidolgozására 2009 és 2010-ben került sor, és célja az volt, hogy a bűnügyi szakjogi területek iránt érdeklődő, már tapasztalt joghallgatóknak a 8. és 9. félévben a specializálódás és az elmélyülés lehetőségét nyújtsa. A modul célkitűzései a tantárgyi tematika gondos kiválasztásával, azaz olyan kurzusok kínálatával valósul meg, amelyek alkalmazható tudást közvetítenek és a végzés utáni adaptációs időszakot jelentősen lerövidítik. Ezen túlmenően pedig módszertanilag új utakon jár, mivel a hallgatók állandó és folyamatos bevonása alapvető követelmény minden kurzuson: a hallgatók az otthoni egyéni és csoportos feladataikra a tanteremben eltöltött idő kétszeresét fordítják – hetente. Ugyan az oktatási tartalom kidolgozása, a házi feladatok ellenőrzése jelentős többletmunkát igényel az oktatóktól, a hallgatói munka elvárt intenzitása pedig a hallgatók részéről követeli meg a megszokottnál jelentősebb energiabefektetést, mind az oktatók, mind a hallgatók általában pozitívan tekintenek e modellre és sokszor azt a kritikát is megfogalmazták, hogy ezt a módszertant már a képzés elejétől kezdődően kellene alkalmazni. Hozzá tartozik azonban a képhez, hogy a szakmodul maximális létszáma 22 fő, ennél többet nem veszünk fel a modulba, éppen a fentiek miatt sem.

A fejlesztés tehát a *statikus tudáskapcsán* az említett, fokozott hallgatói munkát igénylő, eltérő módszertani keretrendszerben történik. Az oktató számára az a kihívás, hogy miként transzformálja át az eredményként kezelt tudásbeli változást, készségek fejlesztését olyan tananyaggá és olyan feladatokká, amik valóban elvezetnek a hozzáadott érték kialakulásához. Ez nehéz, időigényes és folyamatosan jelen levő feladat. Emellett az ún. *szimulációs tudás* fejlesztésére és bővítésére is hangsúlyt fektetünk: ezek azok a gyakorlatok, amikor a hallgatók az életbelihez hasonló, szimulált helyzetekben kell alkalmazniuk a megszerzett statikus tudást (készséget), így iratot kell szerkeszteni, perbeszédet kell mondani, tárgyaláson tanúkihallgatást kell lefolytatni, vagy éppen egy jogszabály-módosítási tervezetet kell megvédelmezni a parlament emberi jogi bizottsága előtt. E keretrendszerben is kulcskérdés, hogy az oktatók képesek legyenek a megszer-

---

<sup>20</sup> RIXER 2007, 117-118. p. Rixer példája: „a munkához való jog (bármit is jelentsen) említése és négy soros kifejtése után a jelenlegi oktatás ugyanis 360 oldalon részletezi az MT. szabályait, ami tarthatatlan helyzetet eredményez (mind emberi, mind pedig szakmai vonatkozásban). A célként megfogalmazott modern – tehát természetjogi – megközelítés újra megkettőzi a jogot, nem lehanyagolva a hatályos szabályozás ismertetését, azt markánsan megelőzi és megalapozza a lényegesebb és stabilabb – ha úgy tetszik politikatudományi, szociológiai vagy éppen etikai – kérdéseken való merengés; például miben is áll az állam felelőssége azok vonatkozásában, akik dolgozni szeretnének és miért gondoljuk ezt.” Uo.

zendő tudást értelmes szimulációkba integrálni és azokon keresztül vinni a hallgatókat. Harmadik pilléreként örömmel elismerném az ún. *klinikai tudás* létjogosultságát,<sup>21</sup> ha ennek feltételei Magyarországon a büntető eljárásban is adottak lennének. Ez lényegében nem más, mint a jogklinikai tanítás és gyakorlat, azaz amikor a joghallgató saját tudását és készségeit nem szimulált környezetben, hanem valódi ügyekben, valódi ügyfelekkel alkalmazza, de még mindig tanár-instruktor segítségével az oktatás keretében teszi ezt. Nyilván ilyesmi célt szolgál a többhetes szakmai gyakorlat a joghallgatók számára, de jelen konstrukciójában (nincs egységes tematika, eltérő elvárások a résztvevő felek részéről, vagy épp az elvárások teljesen hiányoznak, nincs minőségbiztosítás) alkalmatlan oktatási célokra, sikere esetleges és szerencsefüggő.

A büntetőjogi tárgyak oktatásának reformja az alsóbb évfolyamokban is elkezdődött, azonban csak lassú változással lehet hosszú távon is fenntartható és minőségileg jobb oktatást eredményező lépéseket tenni. Elsőként bevezettük az „open book” különös részi vizsgát, ami az oktatási hagyományoktól teljesen eltér, mivel engedi a vizsga alkalmával a tényállások leírását tartalmazó Btk. használatát. Az általános rész nem forgatható, mivel elvárás a fogalmi és dogmatikai rendszer ismerete. Nemcsak a kollokviumokon, de a büntetőjogi záróvizsgán is alkalmazzuk bő egy éve ezt a módszert. Az eddigi vizsgák tapasztalatai azt mutatják, hogy a tényállások nagy halmazának megtanulásának stressz-faktora eltűnt, ezt azonban – különösen a záróvizsgán sok jelölt esetén – nem helyettesítette még egy másfajta tanulási vagy éppen a tudásról számot adó vizsgázási technika. Azaz sem a tényállást nem tanulták meg ezek a hallgatók, de mást sem. Általános a vélekedés, hogy ezek a vizsgázók a korábbi rendszerben is hasonlóan sikertelenül vizsgáztak volna. Sok kollégám azt jósolta, hogy jelentősen meg fog emelkedni a jobb feleleteknek a száma, azonban ezek a jóslatok nem váltak be. Annyi azonban bizonyos, hogy a különös rész oktatása során a vizsgáztatás ezen módszeréből fakadó eltérő tanulási stratégiákra figyelemmel kell lenni. Következő eleme a reformnak az, hogy olyan beugró-kérdéseket vezetünk be, amelyek csakis a tananyagban használt fogalmakra kérdeznek rá, a fogalmi készlet megtanulása nem mellőzhető ebben a rendszerben sem, sőt, itt ennek elsajátítása nélkül (a sikeres „beugrás” nélkül) nem is lehet a vizsgát abszolválni.

Vízióm szerint az általános részt és az eljárásjogot is akként kellene oktatni, hogy a számonkérés a hatályos jogszabály-szöveg használata mellett történhessen – a jogszabályok szövegének pusztá visszakérdezése nem képezheti a főképzés tudásanyagát és tanulási eredményeit. A büntetőjog általános részét érintő reformjavaslatomban a szankciótant leválasztjuk az általános részi stúdiumról és a büntetés-végrehajtási joggal egyesítjük azzal, hogy a büntetőjogi felelősség megállapítását követő, a büntetés kiszabás egyes általános tételei a dogmatikai rendszerrel való szoros összefüggésük okán megmaradnának az így karcsúsított általános részben.

A reformelképzelés másik iránya az, hogy az általános és a különös részt együtt oktatnánk, olyan integrált tematikával, ami lefedné a jogszabályt és a bűncselekmény tanát a maga teljességében legfeljebb 8-10 bűncselekményi kör alapos elemzésével (például élet, testi épség elleni „core” bűncselekmények; közlekedési bűncselekmények; kábítószeres bűncselekmények; becsületvédelem; vagyon elleni bűncselekmények; szexuális bűncselekmények; költségvetési csalás; garázdaság és hasonló stb.). Ezeket aztán abban a négy félévben tanítanánk, ami a jelenlegi kurrikulumban az anyagi jogra van allokálva.

---

<sup>21</sup> TOKARZ, KAREN – SEDILLO LOPEZ, ANTOINETTE – MAISEL, PEGGY – SEIBEL, ROBERT F.: *Legal Education at a Crossroads: Innovation, Integration, and Pluralism Required!* Washington University Journal of Law & Policy. Volume 43 New Ideas in Law and Legal Education. 2014. 53. p.

A büntető eljárási jog tananyagának újradefiniálása a legnehezebb feladat, mivel a hazai jogi karok eljárásjogi stúdiumainak tudásanyaga 80-85%-ban a jogszabályszöveg ismeretét tartalmazza. Ezen változtatni kell és meg kell próbálkozni több elméleti struktúra tananyaggá alakításával, illetve az eljárásjogi iratszerkesztés, valamint az eljárásjog területére tartozó döntések meghozatalával kapcsolatos tudásanyag meghatározásával és számonkérhető formává alakításával. A büntető eljárásjogot nem akként sajátítják el hatékonyan és értelmesen a joghallgatók, ha meg kell tanulniuk a Be-t az elejétől a végéig. Hanem akkor, ha az eljárás rendszerét ismerik, felismerik az eljárási rendszer kialakításának társadalmi, kriminálpolitikai és gazdaságossági tényezőit akár más, teljesen eltérő, de mégis azonos célt szolgáló megoldásokkal való összehasonlításban is, képesek rendszerben értelmezni az alapvető elveket, azok szerves kapcsolódását az alkotmányossági, emberi jogi és nemzetközi-európai követelményekhez, és értelemszerűen a diszfunkciók kezelésének a módszertanát is ismerik, képesek megállapítani egy-egy eljárási szituációban a jogszabály által előírt helyes magatartást (pl. milyen döntést kell hozni), és persze pontosan ismerik a büntető igazságszolgáltatás morális keretrendszerét is, hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Mindezek mellett az a határozott álláspontom, hogy a szóbeli tantárgyi vizsgákat meg kellene szüntetni a teljes jogászképzésben. Jakab András már pontosan beazonosította és cáfolta a szóbeli vizsgáztatással két legnagyobb és igen kártékony tévhitet, ezeket érdemes ehelyütt is megismételni: „a szóbeli vizsga azért jó, mert a jogásznak tudnia kell beszélni” és „a szóbeli vizsga azért jó, mert ez személyes kapcsolatot teremt a hallgató és az oktató között”<sup>22</sup>. Az első érv gyenge pontja az, hogy ha tudnia kell a jogásznak beszélni, akkor azt kötelezően és komolyan oktatnánk külön 1-2 szemeszteres kurzusokon; a második pedig már premisszájában is kifogásolható: éppen nem a számonkérés stresszes szituációja az, ahol a személyeskapcsolat értékes tartalma kibontakozhat. Sőt, ezt az értékes elemet éppen, hogy az értékelés köréből kell kizárni, hiszen ellenkező esetben a részrehajlást megalapozó szimpátia vagy unszimpátia érvényesülne. A közösen szívott levegő öröme, illetve az egyidőben egy helyen tartózkodó biológiai organizmusok közötti interakció hasznosságát nem lehet értelmezni ebben a kontextusban.

A szóbeli vizsgáknak pedig lehet helye éppen azokon a kurzusokon, amelyek keretében érvelni és beszélni tanítjuk meg a hallgatókat.

#### IV. A büntetőjog oktatásának és tanulásának morális kihívásai

Még az elméleti büntetőjogi tananyag sem mentesül a legitimációjának központi terétől, azaz attól, hogy az egész büntetőjogi szaktudásra azért van szükség, mert a társadalomban létezik a bűnözés, léteznek olyan emberek, akik akár szándékosan okoznak sérülést és fájdalmat embertársaiknak és erre adott válaszként az állam a felelősségrevonás során, a bűnösség megállapításával maga is sérelmet és fájdalmat okoz – persze jogosan – az individuumnak. Amihez szüksége van képzett jogászokra. Tehát a stúdium tárgyaként olyan társadalmi mintázatok („mémek”<sup>23</sup>) jelennek meg, amelyek a fájdalommal és a szenvedéssel ilyen vagy olyan, de mindenképpen közvetlen kapcsolatban vannak (elkövető, sértett, áldozat és családja, kényszerintézkedés vagy büntetés végrehajtója, fogvatartás elrendelője). Ezt nem könnyű megemészteni, de mégis kötelező. Az oktatásban a szenvedést és a fájdalmat a jogesetek, az életbeli problémák közvetí-

<sup>22</sup> JAKAB 2015, 78. p.

<sup>23</sup> GÖNCZI GERGELY: *Mém-e a jog?* Ars Boni, 2014.

tik, amelyeket föld-, vér- és izzadságszagát aztán az elméleti modellek, az absztrakció és a konkrét jogszabályi környezet jótékonyan elkendőzi és megengedi, sőt, megköveteli a semleges, érzelemmentes<sup>24</sup> és ezáltal szakszerű hozzáállást és a társadalmi problémák morális, jogi vagy épp dogmatikai problémákká alakítását tételezi. Azaz a „joghallgatók valóság-feldolgozásának a jogos/jogtalan dimenzióban való kifejtése”<sup>25</sup> cél. Fontos hangsúlyozni, hogy erre alapvető szükség van, ezen érzelmi távolságtartás nélkül büntetőjogot nem lehet sem tanulni, sem tanítani. Mégis érdemes szót ejteni ehelyütt arról, hogy ez az elvárás nem teljesen magától értetődő minden országban. Németországban sok egyetemen a szexuális bűncselekmények nem képezik eleve az oktatás tárgyát egyfajta sajátos osztályszadalmi szemérmesség és érzékenység okán; illetve fel kell hívni a figyelmet az amerikai jogi iskolák egyik új jelenségéről, aminek éppen a büntetőjog oktatása vonatkozásában rendszergyengítő következményei lehetnek. Ez pedig nem más, mint a legújabb formákban megjelenő érzelemalapú aktivista érvelés, ami egyetemi közösségekben egyfelől azt a kötelezettséget rója/róna az egyetemekre, hogy biztosítsanak „biztonságos tereket” hallgatóik számára, ahol nem „bántják” őket, ahol nem szembesítik őket az övéktől eltérő véleményekkel, nem kell megvédelmezniük saját álláspontjukat, akármiről is legyen szó (kivéve a biztonságos térhez való jogukat, mivel azt meg is védelmezik). A szólásszabadság, a vélemény nyilvánításának a szabadsága, a saját szabadsága nem veszélyeztetheti a biztonságos terek „biztonságát”, és ezt az intézménynek kellene megoldania a mozgalom szerint. Ebből következően attól is meg kell védeni az embereket, amit nem szeretnek és ami esetleg fájdalmat okozhat, vagy ami zavarhatja őket. Másrészt pedig szükséges lenne az egyetemi oktatás során is mindig már előre bejelenteni, hogy esetleg zavaró, felkavaró, érzelmileg megterhelő rész következik („trigger warning”). Vannak is példák, hogy a szexuális bűncselekmények előadóját megvádolták az előrejelzés elmulasztásával, aminek következtében a diskurzus már azon folyt, hogy a büntetőjogi tananyagból is kikerüljenek ezek a részek.<sup>26</sup> A trend begyűrűzött például Oxfordba is, de ott egyelőre az akadémiai szabadság védelme és a „hiperérzékenyek” intoleráns attitűdjének visszautasítása a válasz.<sup>27</sup>

Én magam egyelőre nem tartok attól, hogy hasonló mozgalom keretében az egyetemi oktatásban megjelenő, érzelmileg felkavaró, esetleg korábbi lelki sebeket feltépő vagy éppen szomorúságot és csüggedést előidéző, a bűnözés jelenségével összefüggő tudásanyag kizárásra kerüljön. Ugyanakkor a büntetőjog oktatásának morális terhe mégiscsak jelen van a mindennapokban, fontos iránytű különösen az oktatás módszertani elemeinek kiválasztásánál. Álljon itt példaként egy szegedi – egyébként igen sikeres és nemzetközileg is elismert<sup>28</sup> – oktatási innováció, amelynek kapcsán mindezek a kérdések napirendre kerültek, és véleményem szerint helyes megoldást is nyertek.

A szegedi jogi karon bünygyi tudományokat folytató hallgatóim saját forgatókönyvek alapján, szakmai vezetésem mellett vizuális jogeseteket készítenek (három tanév óta). A vizuális jogeset elkészítése azt jelenti, hogy a diákok olyan rövid videókat for-

<sup>24</sup> Vö. BROWN, HEIDI K.: *The Emotionally Intelligent Law Professor: A Lesson from the Breakfast Club*. Brooklyn Law School Legal Studies. Research Papers. No. 454. 2016. május (ssrn.com: id 2778278)

<sup>25</sup> POKOL 2001

<sup>26</sup> Vö. LUKIANOFF, GREG – HAIDT, JONATHAN: *The Coddling of the American Mind*. 2015. szeptember. (<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/>; letöltve: 2016. május 21.) A publicisztika ennek oktatásra és a szellemi egészségre gyakorolt katasztrofális hatásairól ír.

<sup>27</sup> SCOTT, MATTHEW: *Trigger warnings at Oxford would threaten academic freedom and infantilise our future judges*. ([www.telegraph.co.uk/news/2016/05/11/](http://www.telegraph.co.uk/news/2016/05/11/); letöltve: 2016. május 21.)

<sup>28</sup> A Reimagine Education 2015 Awards (The global awards for innovative higher education pedagogies enhancing learning and employability) elnevezésű nemzetközi oktatási innovációs versenyen a vizuális büntetőjogi jogesetek készítő projekt „rangsorolt” minősítést kapott.

gatnak, amelyekben a büntetőjogi tananyag részét képező vesztegetés, befolyással való üzérkedés, hivatali visszaélés, költségvetési csalás bűncselekményei jelentek meg. Olyan bűncselekményeket kellett a diákoknak választani a videók alapjául, amelyek megvalósulhatnak pusztán verbális módon: így a jogesetek lényegében azt mutatják meg, hogy pusztán beszélgetéssel is el lehet követni büntetőjogilag releváns cselekményeket. A magyar büntetőjogban vannak ugyanis olyan tényállások, amelyeknél a „valamiről” való beszélgetés is tényállásszerű lehet konkrét fizikai cselekmény nélkül, akár előkészületi büntetendőség, akár bűnrészesség, akár önálló bűncselekményi alakzatok (pl. jogtalan előny ígérete hivatalos személynek) képében. A bűncselekményekre vonatkozó tananyag áttekintésén túlmenően a diákok számára feladat a forгатatókönyv megírása, azaz akár megtörtént jogesetek alapján, akár az elméleti tényállások „élettel” megtöltésével olyan dialógusok megírása, amelyek már önmagukban – amennyiben azok elkövetési szándékkal realizálódnak – bűncselekményi tényállásokat merítenek ki. A fenti bűncselekmények esetében különösen jellemző az, hogy sokszor elmosódik a határ a „még jogszerű” nyilatkozat és a „már kriminális” kijelentés között, ezért a joggal szakmaszerűen (és hivatásszerűen) foglalkozni kívánók számára feladatunk nem csupán a szakmai tudásanyag átadása, hanem azzal összefüggésben, valamint azt szakmai-etikai keretbe foglalva az igazságossági, a jogszerűségi erkölcsi tételek közvetítése is. Alapvető fontosságú célkitűzés általában véve is a jogászképzésben, hogy a hallgatóinkban kifejlésszük, illetve megerősítsük az érzékenységet a legális-illegális közötti határvonal felismerésére. Fontos azonban kiemelni, hogy a kriminális magatartásoknak – értelemszerűen – azonban csak egy bizonyos köre alkalmas az ilyen jellegű, oktatási célú bemutatásra, így sem az erőszakos bűncselekmények, sem az eszköz-, helyszíningényes cselekmények, sem pedig az emberi méltóságot más módon csorbító cselekmények eljátszására nem kerülhet sor. Bármennyire is része a tananyagnak az ezekről való ismerethalmaz.

Álláspontom szerint ebben a kontextusban még inkább nyilvánvalóvá válik a hazai jogászképzés egyik valódi problémája, méghozzá a morális kérdések rendszerszintű kirekesztése a jogászképzésből és persze aztán a jogászai lét hétköznapijaiból.<sup>29</sup> Amennyiben az igazságosság-kérdést elszakítjuk a jogászképzéstől, akkor csupán olyan képzési elméletekről beszélhetünk, amelyek felettébb múltkéonyak, s bizonyosak ingatagok lesznek.<sup>30</sup> Nagyon fontos célkitűzése a közeljövőnek, hogy a jogász szakokon a jogászai felelősség és etika kérdéseinek tárgyalása a kurrikulum részét képezze. Az említett érzelmi alapú érvelés térnyerését értelemszerűen ez teljesen nem akadályozhatja meg, de a morális felelősség létezése, a döntési és választási lehetőségekről való gondolkodás és a morális elviselhetőség felismerése hozzásegítheti a joghallgatókat és persze a jövő jogászaiknak nemzedékeit, hogy ésszerű keretek között tartsák az egyébként megalapozott érzelmi reakcióikat.

---

<sup>29</sup> RIXER 2007, 118. p.

<sup>30</sup> RIXER 2007, 119. p.